“双减”背景下父母教养压力对儿童学习投入的影响：积极协同教养和家校沟通的链式中介作用

摘 要 “双减”政策实施以来，中国教育由知识传授转向关注学习品质培养，然而父母教养压力居高不下对学习投入等学习品质的培养具有消极影响。据此，本研究采用问卷法对 757 对母子，185 对父子进行追踪测查，拟从父母协同和家校协同育人视角考察二者关系及其潜在机制。研究发现：（1）母亲教养压力对儿童学习投入有负面影响（2）父母教养压力可以通过父母积极协同教养影响儿童学习投入；（3）母亲教养压力能通过家校沟通影响儿童学习投入；（4）“积极协同教养-家校沟通”在之间起到链式中介作用。

关键词 “双减”政策；教养压力；学习投入；积极协同教养；家校沟通

1 引言

在“双减”政策推行后，教育的关注焦点从提高学生的学业成绩转向培养学习品质。学习投入作为评估学习品质的重要指标（Skinner et al., 2008），是指个体在学习过程中积极主动、丰盈充实的精神状态，包括认知、情感和行为三方面的投入状态（Schaufeli et al., 2002）。学龄儿童的学习投入不仅与学业动机、学业表现密切相关（Acosta-Gonzaga & Ramirez-Arellano, 2022; Doo & Kim,2024），而且对儿童的成长和发展有着深远影响（Chen et al., 2020）。家庭被认为是培养儿童学习品质最直接、最持久的微系统（Bronfenbrenner, 1986）。然而，在“双减”推行后，家长的教养压力仍然较大（周洪宇,齐彦磊, 2022）。根据家庭系统理论（Nelson et al., 2009），一个家庭成员的情绪和行为可能会影响同一家庭的其他成员，即父母过高的教养压力可能会传递给孩子，影响孩子的学习投入。因此，本研究旨在探讨“双减”背景下父母教养压力对小学生学业投入的影响及其潜在机制，为深化教育改革提供见解。

在“双减”政策的推动下，学生回归家庭和学校，逐步实现家庭教育和学校教育的双育人模式（王娟涓，何毅梅，2021），这意味着父母更积极地参与孩子的学业发展，家庭与学校的沟通更密切，能够为孩子提供更全面的学习支持和指导，让孩子更积极的投入学习（徐丽瑞 等, 2023; 马星杨 等, 2021）。根据父母教育卷入的生态系统理论（Seginer, 2006）和家庭韧性理论（Henry et al., 2015），家庭能够通过内部韧性动员外在保护性资源来抵抗或克服风险，且各微观系统（家庭、学校）之间的协同育人在一定程度上会促使儿童发展实现最优化。尤其是在“双减”后，明晰家校育人责任势在必行，这需要密切家校沟通，创新协同方式（边玉芳，张馨宇, 2022）。考虑到父母积极协同教养是基于家庭内部的父母教育卷入和协同，而家校沟通是基于家庭与学校之间父母教育卷入和协同（罗良, 2011），二者均是儿童有效的社会支持资源，有必要从父母协同和家校协同育人视角考察父母积极协同教养

与家校沟通在父母教养压力和小学生学习投入间的链式中介作用。

1.1 父母教养压力与儿童学习投入的关系

作为消极的教养情感，父母教养压力可能会影响儿童学习投入。教养压力（Parenting Stress）是指在实践养育任务的过程中，父母感受到的压力包括焦虑、不安、疲惫、无助等负性情绪状态（Abidin, 1992）。“双减”实施后，由于家长对学校教育的利用率短期内难以显著提升，且“一考定终身”和“唯分数”的评价体系还未彻底改变，使得家长对优质教育的需求难以得到满足，家长的教养压力和负担仍然较大（周洪宇，齐彦磊, 2022）。根据家庭系统理论（Nelson et al., 2009），父母在面对高教养压力时所展现出的消极应对方式，如对伴侣的贬低和质疑的态度，可能会影响孩子在面临学业压力时的学习态度和行为，导致学习投入降低，甚至回避学习。研究实证，当父母对学业期待过高、要求过于严厉时，压力性的、非支持性的消极行为可能会使儿童感到被家长强迫而降低自主性（张云运 等, 2021），在学习中产生退缩感（Raufelder et al., 2015），从而降低学业投入的水平。

1.2 父母积极协同教养的中介作用

在家庭内部，父母教养压力可能会影响自身的积极协同教养行为。父母积极协同教养是指在教养过程中，父母相互支持和一致的教养互动（McHale, 1997; 刘畅，伍新春, 2015）。在“双减”后，父母难以沿用以往强硬、单一和缺乏温情的教育方式，而是需要更灵活地调整教养行为并协调各自的角色（Lippold et al., 2018）。根据教养情绪过程模型（Dix et al., 2004），教养过程中产生的压力会减少父母积极协同行为。具体来说，当教养压力与儿童养育任务不匹配时，可能会使个体对伴侣的教养行为过度敏感和反应，从而损害双方的积极协同教养行为。以往研究也指出，学龄期父母的教养压力和低质量的协同行为存在显著相关（Azzi et al., 2024）。特别是父母在教养过程中感受到社会和家庭的压力时，可能会对伴侣缺乏耐心，导致协同教养行为下降（Bronte-Tinkew et al., 2010）。

另一方面，父母积极协同教养对儿童的学习投入有积极影响。“双减”使家长和孩子摆脱繁重的作业和校外辅导，让家庭教育回归生活本位。科学的家庭育儿观和积极的家庭氛围哺育孩子健康成长，是“双减”出台后的最佳育人方式（边玉芳,张馨宇, 2022）。父母之间更多的协同合作能够营造积极温暖的家庭环境，在这个环境中，儿童可以体验到更多的支持与理解（马虹 等,2015），更可能积极应对学习中的挫折，并表现出更高水平的学习投入（Masarik & Conger, 2017; 王明忠 等, 2018）。正因如此，父母应把握“双减”为家庭教育赢得的时间，将教养压力转化为促进孩子全面发展的动力，实现家庭教育的价值。然而，尚未有研究从协同教养的角度探究父母教养压力对儿童学习投入的影响，因此，本研究将从家庭内父母协同育人视角探究其在父母教养压力和儿童学习投入之间的作用。

1.3 家校沟通的中介作用

近年来，由于“双减”政策对家庭教育的重视，长期被视为私人事务的家庭教育的公共性得以凸显，家校共育逐渐成为我国家庭教育优化的推进器（边玉芳, 张馨宇, 2022）。边玉芳和张馨宇（2022）指出当下全民育儿焦虑和“鸡娃”等高教养压力现象反映了父母家庭教育理念的缺失和不当。值得注意的是，“双减”政策的实施强调通过家校协同育人体系，改变家长传统成才观和片面人才观（马开剑 等，2021），促使家长充分理解全面发展的内涵和价值，将教养压力转化为促进子女全面发展的动力。然而，当前我国家校共育实践仍面临困境，超过九成的班主任反映与家长沟通存在困难（边玉芳 等, 2018）。家校沟通是指学校教育工作者和家庭教育者围绕学生的教育计划和发展规划展开的信息交流活动（吴艺方 等, 2013）。在家校沟通过程中，承受过大压力的父母可能会缺乏对学校行为的理解和支持，使用更多情绪化和指责性语言（Lau et al., 2019），导致更多冲突和争执等消极的互动行为（Berry et al., 2016; Perez-Brena et al., 2021），从而降低家校沟通的质量。

同时，家校沟通的质量可能对儿童的学习投入有重要影响。“双减”后，家长通过家校

沟通对儿童的在校表现和发展状况有更为直观的了解，有助于家长给予积极反馈（马开剑 等, 2021），激励孩子更积极的投入学习。良好的家校沟通使得学生感受到更多来自学校和家庭的关注和认可（Epstein & Sheldon, 2016; Worku, 2015），提高其学习兴趣和自信（刘小先 等, 2020），促使他们更加投入学习。尽管有研究表明家校沟通与学习投入存在显著相关（Worku, 2015），但是鲜少有研究探究家校沟通在父母教养状况和儿童发展中的作用，尤其是在“双减”背景下。因此，有必要从家校共育视角考察家校沟通在父母教养压力和儿童学习投入间的中介作用，为儿童的学习投入提供支持，促进儿童学业成就。

1.4 父母积极协同教养和家校沟通的链式中介作用

家庭内部的父母积极协同教养可能会影响家校沟通。根据父母教育卷入的生态系统理论，家庭、学校的协同育人可以最大限度地提升学生的学习投入水平（Seginer, 2006）。父母积极协同教养作为基于家庭的父母教育卷入，能够直接面对面的接触孩子，而家校沟通作为基于学校的父母教育卷入，反映了家庭与学校的互动关系（罗良, 2011）。二者均是儿童有效的社会支持。值得注意的是，在“双减”实施后，家庭教育的时空优势扩大，更需要与学校通力协作（边玉芳，张馨宇, 2022）。然而，目前鲜少有研究从家庭内部合作和家校合作的双重视角探讨父母积极协同教养对家校沟通的影响，及其在父母教养压力和儿童学习投入中的作用机制。根据家庭韧性理论（Henry et al., 2015），家庭能够通过内部功能和韧性水平动员外在保护性资源来抵抗或克服风险。具体来说，在“双减”实施后，积极协同教养可以作为保护性因素，帮助家庭成员在面对教育挑战时保持韧性，影响家庭成员之间的互动和对外的沟通（Hadfield & Ungar,2018）。以往研究发现，积极协同教养可能会为父母双方提供一个更加稳定和支持性的家庭环境（Feinberg, 2003），增强父母在孩子教育中的效能感和自信心（Çetin & Demircan, 2018），这有利于家校合作渠道的畅通（Epstein & Sheldon, 2016;Yu & Xiao, 2021），使家庭和学校处于平衡且富有弹性的状态。因此，为了构建良好的教育生

态系统，有必要从父母协同和家校协同育人视角探讨家庭内部支持（父母积极协同教养）和家庭外部支持（家校沟通）在父母教养压力和儿童学习投入之间的内部机制。

1.5 父母之间的差异

在"双减"政策落地后，积极协同教养和家校沟通在教养压力与儿童学习投入间是否存在性别差异，这一问题还有待考究。大多数中国家庭仍奉行"男主外，女主内"的教养模式，母亲作为养育儿童的核心人物，掌握教育的主导权（伍新春 等,2012），兼具维持家庭内部关系和与外部联系的主要工作。因此，相较于父亲，母亲教养压力可能对教养行为和儿童学习投入的作用产生更大的影响（Esdaile & Greenwood, 2003; Cabrera et al.,2009; Ponnet et al., 2013）。同时，随着时代的变迁，越来越多的男性更多的参与到儿童的教养过程中，成为家庭中儿童教育的主导者，但目前研究多考虑以母亲作为教育主导者对家庭内部功能的的影响(刘畅 等，2017)，缺乏对父亲主导型家庭以及对家庭外部功能影响的关注。因此，本研究拟探讨父/母亲积极协同教养和家校沟通在父/母亲教养压力与儿童学习投入间是否存在性别差异。

综上所述，本研究立足于父母协同和家校协同育人视角，以家庭社会经济地位作为控制变量，探讨"双减"背景下父母教养压力对儿童学习投入的影响机制，以及父母积极协同教养和家校沟通在两者之间起到的链式中介作用，据此提出假设。

假设 1：父/母教养压力对儿童的学习投入具有负向预测作用。

假设 2：父/母积极协同教养和家校沟通在父/母教养压力与儿童的学习投入之间起中介作用。

假设 3：父/母积极协同教养和家校沟通在父/母教养压力与儿童的学习投入两者之间起链式中介作用。

假设 4：父/母积极协同教养和家校沟通在父/母教养压力与学生学习投入间的具体路径

存在差异。

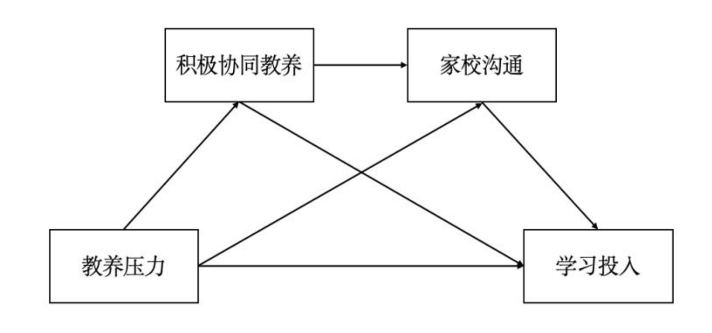


图 1 假设模型图

2 方法

2.1 被试

本研究采用电子平台测试，于 2023 年 1 月进行第一次施测（T1），于 2024 年 1 月进行第二次施测（T2），招募 966 名小学生及其主要照顾者进行问卷调查。剔除重复数据和答题时间过长或过短（依据 3σ定律）等无效问卷后，最终共收回 757 份母子成对数据，185 份父子成对数据。在本研究 757 对母子中，母亲年龄为 37.29 ± 7.41，儿童年龄为 10.24 ± 0.83，其中男生 398 名（50.25%），在 185 对父子中，父亲年龄为 40.75 ± 4.66，儿童年龄为 10.30 ± 0.77（53.5%）。

2.2 测量工具

2.2.1 教养压力量表

采用教养压力量表简化版（Yeh et al., 2001），共包含 24 个条目。量表采用 5 点计分，由父母填写。问卷中第 22 题为反向计分项，计分之后将所有题项加总求和得到教养压力得分，得分越高表示教养压力越大。父子成对数据的 Cronbach’α系数为 0.96，母子成对数据的 Cronbach’α系数为 0.95。

2.2.2 学习投入量表

采用学生学习投入量表中文翻译版（Lam et al., 2012），共包含 16 个题项。量表采用 5

点记分，由学生填写，总分越高代表学习投入程度越高。父子成对数据的 Cronbach’α系数为 0.99，母子成对数据的 Cronbach’α系数为 0.99。

2.2.3 父母积极协同教养量表

采用 McHale（1997）编制，刘畅、伍新春和邹盛奇（2017）修订的父母协同教养问卷，使用团结、一致两维度作为本研究父母积极协同教养的测量工具。量表采用 7 点计分，由学生填写，得分越高表示该行为越多。父子成对数据的 Cronbach’α系数为 0.97，母子成对数据的 Cronbach’α系数为 0.98。

2.2.3 家校沟通量表

采用小学生父母教育卷入行为量表（吴艺方 等, 2013）中的家校沟通维度作为本研究家校沟通的测量工具。量表为 5 点记分，由学生填写，得分越高表示该行为越多。父子成对数据的 Cronbach’α系数为 0.94，母子成对数据的 Cronbach’α系数为 0.92。

2.3 数据分析

本研究采用 SPSS 27.0 对收集的数据进行初步分析，包括 Harman 单因素检验、描述性统计及相关分析，再使用 Mplus 8.0 构造模型，检验其中可能存在的中介路径，并通过 Wald 检验具体路径的差异。

3 结果

3.1 共同方法偏差

本研究采用 Harman 单因子检验是否存在共同方法偏差（周浩, 龙立荣, 2004）。结果显示，共有 18 个特征值大于 1 的因子，第一个因子解释的变异量为 21.22%，小于 40%的标准。因此，本研究不存在明显的共同方法偏差。

3.2 描述性统计及相关分析

各个变量的描述性统计结果如表 1。相关分析表明父母教养压力与父母积极协同教养、

家校沟通、学习投入显著负相关（$p < 0.001$），各变量两两之间均相关显著。通过多重共线性检验，发现容忍度均大于 0.1，方差膨胀因子（VIF）均小于 5，故认为本研究不存在明显的多重共线性问题。

3.3 父母积极协同教养和家校沟通的链式中介效应

为检验积极协同教养和家校沟通在教养压力和儿童学习投入之间的链式中介作用，本研究以父亲/母亲教养压力为自变量，父亲/母亲积极协同教养和家校沟通为中介变量，儿童学习投入为因变量，家庭社会经济地位为控制变量建立链式中介模型。母亲模型与数据的拟合结果良好：χ^2（14） = 3.41, CFI = .99, TLI = .95, RMSEA = .07, SRMR = .01；父亲模型为饱和模型，因此没有报告拟合指数（温忠麟, 叶宝娟, 2014）。

结果发现，母亲教养压力越高，母亲积极协同教养（$\beta = -0.28, p < 0.001$）、家校沟通（$\beta = -0.12, p < 0.001$）、儿童学习投入（$\beta = -0.14, p < 0.001$）越低；母亲积极协同教养得分越高，家校沟通（$\beta = 0.45, p < 0.001$）和儿童学习投入（$\beta = 0.22, p < 0.001$）越高；家校沟通得分越高，儿童学习投入（$\beta = 0.46, p < 0.001$）越高。母亲积极协同教养和家校沟通的单独中介作用显著，且母亲积极协同教养和家校沟通在母亲教养压力和儿童学习投入的链式中介作用显著。总效应均为-0.31，总间接效应为-0.17，中介效应占总效应的 54.83%。具体结果见图 2 和表 2。

结果发现，父亲教养压力越高，父亲积极协同教养（$\beta = -0.24, p < 0.001$）越低；父亲积极协同教养得分越高，家校沟通（$\beta = 0.58, p < 0.001$）和儿童学习投入（$\beta = 0.44, p < 0.001$）越高；家校沟通得分越高，儿童学习投入（$\beta = 0.38, p < 0.001$）越高。父亲积极协同教养的单独中介作用显著，家校沟通的单独中介不显著，且父亲积极协同教养和家校沟通在父亲教养压力和儿童学习投入的链式中介作用显著。总效应为-0.24，总间接效应均为-0.17，中介效应占总效应的 70.83%。具体结果见图 3 和表 2。

3.4 父母性别的路径系数差异

为证明母亲模型和父亲模型具有代表性和可比性，对其进行样本齐性检验。首先，通过方差齐性检验和 ANOVA 检验，发现除教养压力外，父母积极协同教养、家校沟通与学习投入三个变量均呈方差齐性（$p > 0.05$），且 ANOVA 结果显著（$p < 0.05$），在统计上满足了样本齐一性假设。此后，对教养压力进行了 Kruskal-Wallis 秩合检验，结果表明在教养压力上，两组之间没有显著差异（H = 3.35，$p = 0.067$），这也支持样本齐性假设。

在此基础上，本研究通过比较自由估计模型和限制路径系数跨组相等模型（Mulder & Hamaker, 2021），发现卡方差异检验结果显著（χ^2（6） = 18.54，$p = 0.005$）。因此，母亲模型和父亲模型存在差异。因此，进一步进行 Wald 检验，结果发现母亲教养压力对自身积极协同教养行为的负面影响高于父亲（$p = 0.019$），父亲积极协同教养对儿童学习投入和家校沟通的正面影响高于母亲（$p = 0.007$; $p = 0.004$）。

表 1 描述性统计和相关系数

	$M \pm SD$（母子）	$M \pm SD$（父子）	1	2	3	4	5
1. T1 教养压力	2.57 ± 0.64	2.62 ± 0.71	1	-0.29^{***}	-0.22^{***}	-0.28^{***}	-0.20^{***}
2. T2 积极协同教养	5.18 ± 1.26	5.10 ± 1.18	-28^{***}	1	0.62^{***}	0.70^{***}	0.30^{***}
3. T2 家校沟通	3.78 ± 0.77	3.77 ± 0.76	-0.24^{***}	-0.47^{***}	1	0.67^{***}	0.30^{***}
4. T2 学习投入	3.82 ± 0.74	3.72 ± 0.77	-0.29^{***}	-0.50^{***}	0.56^{***}	1	0.28^{***}
5. 家庭社会经济地位	5.54 ± 1.51	5.30 ± 1.62	-0.27^{***}	-0.20^{***}	0.14^{***}	0.11^{***}	1

注：$^{*}p < 0.05$，$^{**}p < 0.01$，$^{***}p < 0.001$，下同。此外，对角线以下为母亲模型相关系数结果，对角线以上为父亲模型相关系数结果。

表 2 积极协同教养、家校沟通在教养压力与学习投入间的中介路径

路径	效应值	95%的置信区间	
		下限	上限
T1 母亲教养压力→T2 母亲积极协同教养→T2 儿童学习投入	-0.06***	-0.09	-0.03
T1 母亲教养压力→T2 家校沟通→T2 儿童学习投入	-0.05***	-0.10	-0.01
T1 母亲教养压力→T2 母亲积极协同教养→T2 家校沟通→T2 儿童学习投入	-0.06***	-0.08	-0.04
T2 母亲教养压力→T2 母亲积极协同教养→T2 儿童学习投入	-0.11***	-0.18	-0.04
T2 母亲教养压力→T2 家校沟通→T2 儿童学习投入	-0.01***	-0.05	0.04
T2 母亲教养压力→T2 母亲积极协同教养→T2 家校沟通→T2 儿童学习投入	-0.05***	-0.10	-0.02

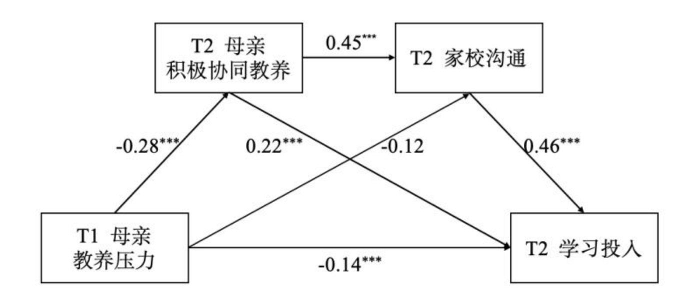


图 2 母亲模型链式多重中介模型图（标准化）

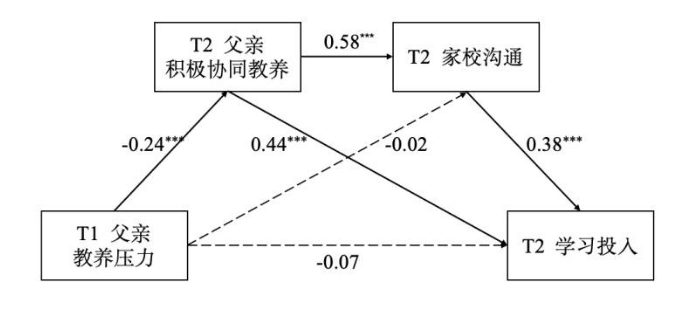


图 3 父亲模型链式多重中介模型图（标准化）

4 讨论

本研究在“双减”背景下，基于教养情绪过程模型（Dix et al., 2004），融合父母教育

卷入的生态系统理论（Seginer, 2006）和家庭韧性理论（Henry et al., 2015），从父母协同和家校协同育人双重视角考察父母教养压力和儿童学习投入的内部机制。结果发现，在以母亲为主要教养者的家庭中，母亲教养压力能负向预测自身的积极协同教养、家校沟通和孩子的学习投入水平，且母亲积极协同教养和家校沟通在母亲教养压力与儿童学习投入间起到中介作用以及链式中介作用；而在以父亲为主要教养者的家庭中，父亲教养压力能负向预测自身的积极协同教养，且自身积极协同教养在父亲教养压力与儿童学习投入间起到中介作用，父亲积极协同教养和家校沟通在父亲教养压力与儿童学习投入间起到链式中介作用。该研究发现为“双减”政策的实施效果提供了实证支持和佐证，加深了对双减政策下家庭适应和儿童学业适应机制的理解。

4.1 父母在教养压力与儿童学习投入上的共性

4.1.1 父母教养压力与儿童学习投入的关系

研究发现，T1 父母教养压力与 T2 儿童学习投入呈负相关，且父母教养压力对儿童学习投入的影响没有显著差异，这表明父母教养压力越高，儿童的学习投入可能会越差，即父母教养压力对儿童学习品质的培养具有消极影响。具体来说，过高的教养压力容易造成家庭氛围紧张，影响子女在学习上的投入水平。儿童可能会从家庭环境中习得父母面对学业的负面情绪和不良处理方式（向小平, 张瑞平, 2018），从而导致他们对学业挑战产生退缩感（Raufelder et al., 2015），降低学习投入。随着“双减”落地，儿童在家的空闲时间增多，这为家庭教育提供了更多机会和挑战。父母需要意识到自己的教养压力可能对孩子产生的负面影响，并采取措施来管理和减轻这种压力，比如通过积极的家校沟通和合作、寻求专业帮助等。

4.1.2 积极协同教养的中介作用

本研究发现，积极协同教养能够在一定程度上削弱教养压力对儿童学习投入的消极影响，

支持了教养情绪过程模型（Dix et al., 2004）和父母教育卷入的生态系统理论（Seginer, 2006）。根据 Dix 等人（2004）提出的教养情绪过程模型，父母如果在经历教养压力时，减少对伴侣教养行为的过度敏感和负面反应，维持自身协同教养的积极性。那么，积极协同教养不仅能够为儿童提供更加稳定和支持性的家庭环境，还能够有效地减少儿童因担心父母失望而产生的外在成就动机（Raufelder et al., 2015）。此外，积极协同教养还有助于儿童在面对学业压力和挑战时，采取更加积极和主动的应对策略，减少回避行为（张云运 等, 2021），从而减少对学习的厌倦感，表现出更好的学习投入状态。在“双减”政策推行后，家庭教育回归生活本位。在“双减”背景下，父母应当更加重视科学育人方式——“科学的家庭育儿观”及“积极的家庭氛围”（边玉芳,张馨宇, 2022）。面对教养中的挑战，父母应以积极的态度和协作精神共同应对，这不仅能够为孩子提供一个支持性的成长环境，也有助于培养他们面对未来挑战的内在力量和韧性。

4.1.3 积极协同教养和家校沟通的链式中介作用

结果发现，积极协同教养和家校沟通可能会削弱教养压力对儿童学习投入的消极影响，支持了家庭韧性理论（Henry et al., 2015）和父母教育卷入的生态系统理论（Seginer, 2006）。具体来说，当父母面临较高的教养压力时，如果他们能够采取积极协同教养的方式，并与学校保持良好的沟通，那么教养压力对儿童学习投入的消极影响就会在一定程度上被削弱。积极协同教养能够促进父母之间在教养上的合作与支持，减少冲突和压力的负面影响（Dix et al., 2004），进而为家庭内部成员提供更加稳定和支持性的家庭环境，增强父母在孩子教育中的效能感和自信心（Çetin & Demircan, 2018），从而提高家校合作渠道的畅通度（Yu & Xiao, 2021）。而良好的家校沟通又有助于学校了解学生的家庭背景和需求（Epstein & Sheldon, 2016; Worku, 2015），为儿童提供更加个性化的教育支持，同时也能够让父母更好地参与到孩子的学习过程中（Epstein & Sheldon, 2016），共同促进儿童的学习发展。本研究从父母

协同和家校协同双重视角出发，为“双减”政策的实施提供了进一步的实证支持，强调家庭内部协同和家校内外协同对儿童发展的重要性，提示家长应当以良好的家庭教育为基石，推进家庭与学校的良好沟通，这将使得儿童、家庭和学校从中不断获益。

4.2 父母在教养压力与儿童学习投入上的差异

4.2.1 具体路径差异

为进一步了解父亲和母亲在具体路径上是否存在显著，本研究通过 Wald 检验发现，母亲教养压力对自身积极协同教养行为具有更强的消极影响，而父亲积极协同教养对儿童学习投入和家校沟通具有更强的正面影响。前者可能是因为母亲教养行为会受到自身情绪的影响，更多的压力导致更少的支持性教养（Dix et al., 2004）。而后者可能是因为父亲的积极协同让母亲感受到伴侣对自己的支持和信任，使母亲更能体验到教养价值感和效能感（Çetin & Demircan, 2018），为儿童营造了更加稳定和支持性的家庭环境，从而促使双方更愿意投入教养（刘思含 等, 2023），这可能会对家校沟通和儿童的学习投入产生积极影响。随着“双减”政策对家庭合力的长期重视，父亲应当逐渐弥补以往父亲教育缺位的状况，在儿童学习和成长过程中发挥着越来越重要的作用。

4.2.2 家校沟通的中介作用

研究发现，家校沟通能够削弱母亲教养压力对儿童学习投入的消极影响，但未发现家校沟通在父亲教养压力和儿童学习投入间的作用。这可能受到传统家庭角色分工的影响，母亲作为教养的核心人物，掌握教育的主导权（伍新春 等, 2012），与学校的沟通更加密切；而父亲长期处于配角地位（Kim & Hill, 2015），对家庭角色缺乏清晰的认同和定位（Zou et al., 2022），在教养过程中与学校的沟通交流较少。因此，当父亲在育儿过程中感到压力较大时，可能会减少在家庭和教养的投入，将更多精力投入工作（刘思含 等, 2023），更难通过家校沟通降低教养压力对儿童的负面影响。“双减”政策对家庭教育、学校教育提出更高要求，

要求各方各司其职、各尽其能，同时必须加强协同育人工作。因此，父母应当以多种形式积极地参与家庭教育和家校共育，特别是父亲应当在家庭中积极协同彼此的教养行为，同时及时与学校沟通了解孩子的在校情况和发展状况，发挥家长在家校协同育人中的主体作用，促进儿童的综合发展。

4.3 研究意义与展望

本研究基于我国现行的"双减"政策，从父母协同和家校协同育人双重视角验证父母积极协同教养和家校沟通在父母教养压力和儿童学习投入的链式中介作用，对于儿童教育具有一定的理论意义和实践启示。首先，本研究证实了积极协同教养和家校沟通能够削弱教养压力对儿童学习投入的消极影响，强调了家庭内部协同教养和家校内外协同在儿童成长中的重要作用。其次，本研究验证和丰富了教养情绪过程模型（Dix et al., 2004）、父母教育卷入的生态系统理论（Seginer, 2006）和家庭韧性理论（Henry et al., 2015），为"双减"政策的实施效果提供了实证支持和佐证，强调家庭教育和家校协同机制对儿童学业适应的积极影响。最后，研究结果提示父母在"双减"后应当充分利用内外部保护性资源来抵抗教育挑战，同时更加重视家庭教育和家校协同，在学校主导下发挥家长在家校协同育人中的主体作用，助力孩子的全面发展。

本研究也存在一定局限。第一，本研究采用问卷法，依赖于被试的自我报告，存在一定的主观性。第二，本研究仅进行了一年两波的追踪调查，未来研究可以考虑进行更长时间的追踪研究，丰富研究结果。第三，本研究数据收集时间为"双减"政策落地一年后，难以比较"双减"政策实施前后父母教养压力对儿童的影响。

5 结论

母亲教养压力对儿童学习投入有负面影响；积极协同教养和在教养压力与儿童学习投入之间起中介作用，且"积极协同教养-家校沟通"在二者之间起到链式中介作用。此外，母亲

教养压力可以通过家校沟通间接影响儿童学习投入，而家校沟通在父亲教养压力和儿童学习投入之间部分中介不显著。

参考文献

边玉芳,梁丽婵等.(2018).《全国家庭教育状况调查报告(2018)》发布. *教育学报(05)*,101.

边玉芳，张馨宇.(2022).“双减”背景下如何做好家庭教育指导. *中国电化教育*,(05),8–12+34.

刘畅，伍新春. (2015). 协同教养的研究缘起、结构与评估. *中国临床心理学杂志*,*23*(1), 32-37.

刘思含，伍新春，王歆逸，应洁峰.(2023).父母教养压力对教养投入的影响：配偶协同教养行为的调节效应. *心理科学*(04),857-864. doi:10.16719/j.cnki.1671-6981.202304012.

刘小先，龚少英，周治金，封晓伟，于全磊.(2020).父母自主支持、心理控制与初中生创意自我效能的关系：学业情绪的中介作用. *心理发展与教育*(01),45-53.doi:10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2020.01.06.

罗良.(2011). 儿童青少年发展中的父母教育卷入[J]. *北京师范大学学报(社会科学版)*, (01), 21-28.

马开剑，王光明，方芳，张冉，艾巧珍，李廷洲.(2021). “双减”政策下的教育理念与教育生态变革（笔谈）. *天津师范大学学报(社会科学版)*(06),1-14.

马虹，姚梅林，吉雪岩. (2015) . 家长投入对中小学生学业投入的影响：有中介的调节模型. *心理发展与教育*, *31*(6), 75－76.

马星杨，赵玉芳，李元方，姚菲，龚宁馨.(2021).学习效能感、自我决定动机对学业期望的作用:基于统合模型的分析. *心理技术与应用*(01),12-19. doi:10.16842/j.cnki.issn2095-5588.2021.01.002.

王娟涓，何毅梅.(2021).“双减”背景下家校共育的问题及策略. *教育科学论坛*(34),77-80.

王明忠，王梦然，王静. (2018). 父母冲突损害青少年学业成绩：努力控制与课堂参与的中介作用. *心理发展与教育*, *34*(4), 434-442.

温忠麟，叶宝娟. (2014). 中介效应分析：方法和模型发展. *心理科学进展*, *22*(5), 731–745.

吴艺方，韩秀华，韦唯，罗良. (2013). 小学生父母教育卷入行为理论模型的建构与验证. *北京师范大学学报(社会科学版)*, (1), 61–69.

伍新春，郭素然，刘畅，陈玲玲，郭幽圻. (2012). 社会变迁中父亲职能的凸显：基于生态系统理论的分析 . *华南师范大学学报(社会科学版)*,*6*, 56-62.

徐丽瑞，陶婷，樊春雷，王利刚，高文斌.(2023).父母支持对中职生学习投入的影响——希望感的中介作

用. *内蒙古师范大学学报(自然科学汉文版)*(06),593-600.

向小平，张瑞平.(2018).目睹婚姻暴力和儿童虐待对大学生内外化问题的影响:依恋的中介作用. *首都师范大学学报(社会科学版)*(02),181-188.

张云运，陈嘉仪，杨妙，任萍，刘思辰. (2021). 父母学业参与、父母学业压力与青少年早期的学业投入: 有调节的中介模型. *心理发展与教育, 37*(2), 211-221.

周洪宇，齐彦磊.(2022).“双减”政策落地：焦点、难点与建议. *新疆师范大学学报(哲学社会科学版)*(01),69-78. doi:10.14100/j.cnki.65-1039/g4.20211022.001.

周浩，龙立荣. (2004). 共同方法偏差的统计检验与控制方法. *心理科学进展,12*(6), 942-950.

Acosta-Gonzaga, E., & Ramirez-Arellano, A. (2022). Scaffolding matters? Investigating its role in motivation, engagement and learning achievements in higher education. *Sustainability, 14*(20), 13419.

Azzi, S., Lafontaine, M. F., Bureau, J. F., & Brassard, A. (2024). Are we there for each other? Longitudinal associations between parenting stress and coparenting in parents of preschool and school-aged children. *Personal Relationships, 31*(1), 259–277.

Berryhill, M. B., Soloski, K. L., Durtschi, J. A., & Adams, R. R. (2016). Family process: Early child emotionality, parenting stress, and couple relationship quality. *Personal Relationships,23,* 23–41. https://doi.org/10.1007/s11133-011-9213-1.

Bronte-Tinkew, J., Horowitz, A., & Carrano, J. (2010). Aggravation and stress in parenting: Associations with coparenting and father engagement among resident fathers. *Journal of Family Issues, 31*, 525–55.

Bronfenbrenner,U. (1986). Ecology of the family as a context for human development:Research perspectives. *Developmental Psychology, 22*, 723–742.

Cabrera, N. J., Shannon, J. D., & La Taillade, J. J.(2009). Predictors of co-parenting in Mexican American families and direct effects on parenting and child social emotional development. *Infant Mental Health Journal, 3.*

Çetin, M., & Demircan, H. Ö. (2023). Coparenting and parental involvement in education: the mediating role of motivational beliefs. *Journal of Family Studies, 29*(3), 1292-1318.

Chen, J., Huebner, E. S., & Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: Behavioral engagement as a mediator. *Learning and Individual Differences, 78,* Article101824.

https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101824

Doo, M. Y., & Kim, J. (2024). The relationship between learning engagement and learning outcomes in online learning in higher education: A meta-analysis study. *Distance Education, 45*(1), 60–82.

Dix, T., Gershoff, E. T., Meunier, L. N., & Miller, P. C. (2004). The affective structure of supportive parenting: Depressive symptoms, immediate emotions, and child-oriented motivation. *Developmental Psychology,40*(6), 1212–1227.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2016). Necessary but not sufficient: The role of policy for advancing programs of school, family, and community partnerships. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences,2*(5), 202–219.

Esdaile, S. A., & Greenwood, K. M. (2003). A comparison of mothers' and fathers' experience of parenting stress and attributions for parent-child interaction outcomes. *Occupational Therapy International, 10*(2), 115–126.

Feinberg, M. E. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting,3*(2), 95–131.

Hadfield, K., & Ungar, M. (2018). Family resilience: Emerging trends in theory and practice. *Journal of Family Social Work, 21*(2), 81-84.

Henry, C. S., Sheffield Morris, A., & Harrist, A. W. (2015). Family resilience: Moving into the third wave. *Family Relations, 64*(1), 22-43.

Kim, S. W., & Hill, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology,107*(4), 919–934.

Lam, S.F., Jimerson, S., Kikas, E., et al. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology, 50,* 77–94.

Lau, K. K., Randall, A. K., Duran, N. D., & Tao, C. (2019). Examining the effects of couples' real-time stress and coping processes on interaction quality: Language use as a mediator. *Frontiers in Psychology, 9*, 1–14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018 .02598

Liu, S., Wang, X., Zou, S., & Wu, X. (2022). Adolescent problematic Internet use and parental involvement: The chain mediating effects of parenting stress and parental expectations

across early, middle, and late adolescence. *Family Process,61*(4), 1696-1714.

Lippold, M. A., Glatz, T., Fosco, G. M., & Feinberg, M. E. (2018). Parental perceived control and social support: Linkages to change in parenting behaviors during early adolescence. *Family Process,57*(2), 432-447.

McHale, J. P. (1997). Overt and covert coparenting processes in the family. *Family Process, 36*(2), 183–201. https://doi.org/10.1111/j. 1545-5300.1997.00183.x

Masarik, A. S., Conger, R. D. (2017). Stress and child development: a review of the family stress model. *Current Opinion in Psychology, 13*, 85–90.

Mulder, J. D., & Hamaker, E. L. (2021). Three Extensions of the Random Intercept Cross-Lagged Panel Model. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 28*(4), 638–648.

Nelson, J. A., O’Brien, M., Blankson, A. N., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2009). Family stress and parental responses to children’s negative emotions: Tests of the spillover, crossover, and compensatory hypotheses. *Journal of Family Psychology, 23*(5), 671-679.

Perez-Brena, N. J., Duncan, J. C., de Jongh, C., & Toews, M. (2021). Parental stress and coparenting among adolescent parents. *Family Relations, 70*(3), 793-807.

Ponnet, K., Mortelmans, D., Wouters, E., van Leeuwen, K., Bastaits, K., & Pasteels, I. (2013). Parenting stress and marital relationship as determinants of mothers' and fathers' parenting. *Personal Relationships,20*(2), 259-276.

Worku, S. A. (2015). Parental involvement and student’s academic achievement (The Case of Primary School grade 5~8 Students in Bahir Dar, Ethiopia). *Developing Country Studies,5*(13), 1-8.

Wu, K., Wang, F., Wang, W., & Li, Y. (2021). Parents' Education Anxiety and Children's Academic Burnout: The Role of Parental Burnout and Family Function. *Front Psychol, 12*, 764-782.

Raufelder，D., Hoferichter, F., Ringeisen, T.,Regner,N.,＆ Jacke, C.(2015). The perceived role of parental support and pressure in the interplay of test anxiety and school engagement among adolescents: Evidence for gender-specific relations . J*ournal of Child Family Studies, 24*(12), 3742－3756.

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout

and engagement in university students: A cross−national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464−481.

Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and Practice,6*(1), 1-48.

Skinner, E.,Furrer,C.,Marchand, G.,＆Kindermann, T.(2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100* (4), 765－781.

Yeh, C. H., Chen, M. L., Li, W., & Chuang, H. L. (2001). The Chinese version of the parenting stress index: A psychometric study. *Acta Paediatrica,90*(12), 1470-1477.

Yu, Y., & Xiao, Y. (2021). Coparenting alleviated the effect of psychological distress on parental psychological flexibility. *Frontiers Psychology,12*, Article 646380.

Zou, S., Wu, X., Ren, Y., & Wang, X. (2022). Actor-partner association of workfamily conflict and parental depressive symptoms during COVID-19 in China: Does coparenting matter? *Applied Psychology : Health and Well-Being,14*(2), 434-452.

附录

教养压力量表

下面的问卷是一些关于个人日常行为的描述，请把题目所叙述内容和**“双减实施后（当前）”**您的真实情形进行比较，根据符合程度，在对应数字上**画圈“〇”**。

	项目	非常不赞同	不赞同	不清楚	赞同	非常赞同
1	我常感觉自己不能办好事情。	1	2	3	4	5
2	我发觉在这一生里，我用了比想象更多的时间来满足孩子的需要。	1	2	3	4	5
3	我感到自己被为人父母的责任所牵累。	1	2	3	4	5
4	有了这个孩子以后，我已经不可能再做其他新鲜或不同的事了。	1	2	3	4	5
5	自从有了孩子以后，我几乎不能再做喜欢的事了。	1	2	3	4	5
6	我不满意上一次为自己买的衣服。	1	2	3	4	5
7	在生活里，确实有一些让我烦恼的事。	1	2	3	4	5
8	有了孩子后，我和配偶之间的问题比预期中多了许多。	1	2	3	4	5
9	我感到孤单和缺少朋友。	1	2	3	4	5
10	和朋友聚会时，我总有不能尽情投入的感觉。	1	2	3	4	5
11	我对别人没有以往那样注意。	1	2	3	4	5
12	我不像以前一样享受事物。	1	2	3	4	5
13	我的孩子很少做一些令我开心的事。	1	2	3	4	5
14	有时候，我都感到孩子不大喜欢我和不想接近我。	1	2	3	4	5
15	我的孩子对我笑的次数比我期望中少的多。	1	2	3	4	5
16	我觉得孩子不大喜欢我为他做的事情。	1	2	3	4	5
17	我的孩子玩的时候不经常笑。	1	2	3	4	5

18	我的孩子学习的速度不如一般小孩快。	1	2	3	4	5
19	我的孩子不如一般小孩笑的那么多。	1	2	3	4	5
20	我的孩子无法达到我的期望。	1	2	3	4	5
21	我的孩子需要很长一段时间去适应新的事物，而且十分吃力。	1	2	3	4	5
22	我觉得我自己（请就实际情况画圈“○”）： ①不太适合当父母 ②为人父母方面有些困难 ③和一般父母一样 ④比一般父母好 ⑤我擅长做父母					
23	我希望和孩子能有密切而温馨的关系，可是却做不到，这使我十分困扰。	1	2	3	4	5
24	有时候，我的孩子故意做些事来烦我。	1	2	3	4	5

父母积极协同教养问卷

问卷用于评估您父亲或母亲的教养状况，请根据父亲或母亲教养自己的实际情况填答。我们将对您提供的所有个人信息严格保密，所收集的数据只用于研究，请您如实填写，不要漏答，也不要多选。感谢您的合作

指导语：请根据通常情况下，以下行为出现的频率作答，在相应的数字上**画“○”**

		从不	非常少	偶尔有	有时	时常	经常	总是
1	爸爸会用身体语言（如拥抱、抚摸）向我表达情感	1	2	3	4	5	6	7
2	爸爸会用身体语言（如拥抱、抚摸）向妈妈表达情感	1	2	3	4	5	6	7
3	爸爸会在妈妈面前肯定或表扬我	1	2	3	4	5	6	7
4	爸爸会在我面前肯定或表扬妈妈	1	2	3	4	5	6	7
5	爸爸会促进妈妈和我之间的愉快互动（如“给妈妈看看”、“让妈妈玩玩儿”）	1	2	3	4	5	6	7
6	在约束我的行为方面，爸爸会主动找妈妈一起商量	1	2	3	4	5	6	7
7	当我做错事时，爸爸和妈妈的处理一致	1	2	3	4	5	6	7
8	爸爸支持妈妈对我设立的行为规定	1	2	3	4	5	6	7
9	爸爸在我的行为标准方面，和妈妈意见一致	1	2	3	4	5	6	7
10	当我爸爸奖励我时，会使用妈妈认可的方法	1	2	3	4	5	6	7
11	对我的良好行为，爸爸采用和妈妈相似的奖励方法	1	2	3	4	5	6	7
12	对我的不良行为，爸爸采用和妈妈相似的惩罚方法	1	2	3	4	5	6	7

13	当妈妈管教我时，爸爸会支持她	1	2	3	4	5	6	7
14	当妈妈在约束我的行为时，爸爸支持她的决定	1	2	3	4	5	6	7
15	爸爸在如何惩罚我的事上与妈妈意见不同时，最后还是能和妈妈取得一致	1	2	3	4	5	6	7

当我和爸爸、妈妈三个人在一起时，

当我和爸爸、妈妈三个人在一起时，

		从不	非常少	偶尔有	有时	时常	经常	总是
1	妈妈会用身体语言（如拥抱、抚摸）向我表达情感	1	2	3	4	5	6	7
2	妈妈会用身体语言（如拥抱、抚摸）向爸爸表达情感	1	2	3	4	5	6	7
3	妈妈会在爸爸面前肯定或表扬我	1	2	3	4	5	6	7
4	妈妈会在我面前肯定或表扬爸爸	1	2	3	4	5	6	7
5	妈妈会促进爸爸和我之间的愉快互动（如“给爸爸看看”、“让爸爸玩玩儿”）	1	2	3	4	5	6	7
6	在约束我的行为方面，妈妈会主动找爸爸一起商量	1	2	3	4	5	6	7
7	当我做错事时，妈妈和爸爸的处理一致	1	2	3	4	5	6	7
8	妈妈支持爸爸对我设立的行为规定	1	2	3	4	5	6	7
9	妈妈在我的行为标准方面，和爸爸意见一致	1	2	3	4	5	6	7
10	当妈妈奖励我时，会使用爸爸认可的方法	1	2	3	4	5	6	7
11	对我的良好行为，妈妈采用和爸爸相似的奖励方法	1	2	3	4	5	6	7

12	对我的不良行为，妈妈采用和爸爸相似的惩罚方法	1	2	3	4	5	6	7
13	当爸爸管教我时，妈妈会支持他	1	2	3	4	5	6	7
14	当爸爸在约束我的行为时，妈妈支持他的决定	1	2	3	4	5	6	7
15	妈妈在如何惩罚我的事上与爸爸意见不同时，最后还是能和爸爸取得一致	1	2	3	4	5	6	7

当我和爸爸单独在一起时，

		从不	非常少	偶尔有	有时	时常	经常	总是
22	爸爸会以积极的方式评论妈妈，来提升她在我心中的形象（如"妈妈很爱你"，"妈妈为你感到骄傲"）	1	2	3	4	5	6	7
23	爸爸和我说话时会提到妈妈（如"你应该把这个给妈妈看"）	1	2	3	4	5	6	7

当我和妈妈单独在一起时，

		从不	非常少	偶尔有	有时	时常	经常	总是
22	妈妈会以积极的方式评论爸爸，来提升他在我心中的形象（如"爸爸很爱你"，"爸爸为你感到骄傲"）	1	2	3	4	5	6	7
23	妈妈和我说话时会提到爸爸（如"你应该把这个给爸爸看"）	1	2	3	4	5	6	7

家长教育参与问卷

		完全不符合	基本不符合	一般	比较符合	完全符合
1	父母会帮助我解决学习上遇到的困难。	1	2	3	4	5
2	父母和老师交流我在家做作业的情况。	1	2	3	4	5
3	父母参加家长-教师见面会（家长会、家长教师座谈会等）。	1	2	3	4	5
4	父母会对我的进步给予表扬。	1	2	3	4	5
5	父母和我分享自己上学时的故事。	1	2	3	4	5
6	父母在考试前会对我的语文、数学等进行辅导。	1	2	3	4	5
7	父母带我参加一些公益活动（如爱心捐款、学习雷锋做好事等）。	1	2	3	4	5
8	父母会花费时间来提高我的算术技能。	1	2	3	4	5
9	父母和老师讨论我在学校遇到的困难。	1	2	3	4	5
10	父母拒绝我的不合理要求（如要零花钱、自己外出等）。	1	2	3	4	5
11	父母和老师讨论与我学习相关的个人或家庭问题。	1	2	3	4	5
12	父母和我一起参加学校组织的社会实践活动（如学雷锋活动等）。	1	2	3	4	5
13	父母要求我早上要按时起床、晚上要按时睡觉。	1	2	3	4	5
14	父母和我一起参加班级出游及其它综合实践活动。	1	2	3	4	5

15	父母与我交谈我在学校里的表现。	1	2	3	4	5
16	父母会向我解释禁止他/她做某件事的原因。	1	2	3	4	5
17	当我去向父母讲述我感兴趣的事情时，我会停下手头正在忙的事情认真倾听。	1	2	3	4	5
18	父母带我体验劳动生活，如采摘、锄田等。	1	2	3	4	5
19	父母会明确告诉我，我的哪些朋友能够交往，哪些朋友不能够交往。	1	2	3	4	5
20	父母带我外出旅游或参观学习（各风景名胜古迹、博物馆、科技馆等）。	1	2	3	4	5
21	父母和老师进行面对面的沟通。	1	2	3	4	5
22	父母辅导我的功课。	1	2	3	4	5
23	父母会提醒我遵守他/她为我制定的家庭规则。	1	2	3	4	5
24	父母检查我的作业或试卷。	1	2	3	4	5
25	参加家长会时，父母会主动和教师就我的表现交流意见。	1	2	3	4	5
26	父母带我参加一些文体活动（如跑步、篮球、羽毛球、舞蹈、歌曲、电影、话剧等）。	1	2	3	4	5
27	父母向老师询问我与其他同学的相处情况。	1	2	3	4	5
28	父母与我交流我感兴趣的事物(如电视节目、故事或书籍等)。	1	2	3	4	5
29	父母去学校观看我的比赛、表演等。	1	2	3	4	5

学习投入

请仔细阅读，在最符合自己情况的选项所对应的数字上**画圈“〇”**。

		完全不符合	基本不符合	一般	比较符合	完全符合
1	我在学校里学习很刻苦。	1	2	3	4	5
2	在课堂上我努力学习。	1	2	3	4	5
3	上课时我积极参加课堂讨论。	1	2	3	4	5
4	上课时我注意力集中。	1	2	3	4	5
5	上课时我认真听讲。	1	2	3	4	5
6	在课堂上我感觉很好。	1	2	3	4	5
7	上课学习时我感到兴致勃勃。	1	2	3	4	5
8	上课很有意思。	1	2	3	4	5
9	我喜欢在课堂上学习新知识。	1	2	3	4	5
10	上课学习时我很投入。	1	2	3	4	5
11	在学习时，我会思考这些知识在现实生活中的用途。	1	2	3	4	5
12	在学习时，我会将新知识与自己的经验联系起来。	1	2	3	4	5
13	在学习时，我尝试把新知识与其他科目的相关知识联系起来。	1	2	3	4	5
14	在学习时，我尝试将学到的新知识与我已有的知识结合起来。	1	2	3	4	5
15	我对学习材料进行深入思考，而不只是读一遍材料。	1	2	3	4	5

16	当我学习时，我尝试用新方法整合课程里的各种内容	1	2	3	4	5

The Relationship Between Parental Stress and Children's Learning Engagement Against The Background of The “Double Reduction” Policy: The Chain Mediating Role of Positive Co-parenting and Home-school Communication

Abstract

Since the implementation of the "Double Reduction" policy, the focus of Chinese education has shifted from knowledge transmission to the cultivation of learning quality. However, the persistently high levels of parental stress have been found to negatively impact the development of learning qualities such as engagement in learning. Based on this, this study employs a questionnaire survey to investigate the relationship between parental stress and children's learning engagement from the perspectives of co-parenting and home-school collaboration. The study involved 757 mother-child and 185 father-child dyads and aimed to explore the underlying mechanisms.The result found: (1)Maternal parenting stress negatively affects children's learning engagement.(2)Parental stress can influence children's learning engagement through positive co-parenting.(3)Maternal parenting stress can impact children's learning engagement via home-school communication.(4)A chain mediating effect is observed where 'positive co-parenting-home-school communication' acts as a mediator.

Keywords “Double Reduction” policy, parenting stress, learning engagement, positive co-parenting, home-school communication